

C.A.M. Hermans

Verstehen von Parabeln und Gleichnissen als Metaphern.

Religiöse Metaphern und theologische Modelle innerhalb eines symboldidaktischen Rahmens der Religionspädagogik.

„Das Symbol gibt zu denken“ (Ricoeur 1971). Jeder der sich mit Symboldidaktik beschäftigt, hat diesen Satz von Paul Ricoeur schon einmal irgendwo gelesen oder gehört. Diese Aussage ist aber nicht leicht zu verstehen. Symbol und Denken, sind das nicht zwei ganz verschiedene Sachen? Viele Autoren, die für einen symboldidaktischen Ansatz des Religionsunterrichts plädieren, betonen den lebensnahen Charakter von Symbolen gegenüber dem abstrahierende Denken (z.B. Halbfas 1982; Baudler 1986; Stachel 1987). Symbole soll man erfahren - Reflexion versperrt den Weg zu religiöser Erfahrung. Ich werde, an Ricoeur anschließend, jedoch versuchen, Symbol und Denken zu verbinden.

Die Notwendigkeit einer solchen Verbindung werde ich zuerst im Hinblick auf die neuzeitliche Rationalität prüfen, insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeit junger Leute, religiöse Symbole und Metaphern zu verstehen (Kap. 1). Anschließend, werde ich den Rahmen einer Symboldidaktik angeben, der dieser Situation gerecht werden kann (Kap. 2). Das Verstehen religiöser Metaphern ist ein Teil dieser Symboldidaktik. In meinem Aufsatz beschränke ich mich auf das Verstehen von religiösen Metaphern, vor allem auf Parabeln und Gleichnisse vom Reich Gottes. Wie können Parabeln und Gleichnisse als Metaphern interpretiert werden? (Kap. 3) Wie kann die Bedeutung dieser Parabeln und Gleichnisse wiedergegeben werden? (Kap. 4) Und wie soll man religionspädagogische Lernprozesse auf eine Weise strukturieren, daß Schülern geholfen wird, die Bedeutung von Parabeln und Gleichnissen zu verstehen? (Kap. 5) Auf Grund dieser theoretischen Überlegungen habe ich ein Lernprojekt konstruiert mit dem Ziel, Schülern zu helfen, Parabeln und Gleichnisse über das Reich Gottes zu begreifen. Die Lerneffekte dieses Lernprojekts sind empirisch evaluiert (Kap. 6). Die Ergebnisse dieser Forschung (Kap. 7) werde ich zum Schluß dieses Aufsatzes im Hinblick auf die theoretischen Überlegungen der Curriculumkonstruktion interpretieren (Kap. 8).

1. Die Symboldidaktik im Kontext der neuzeitlicher Rationalität

Wie verstehen junge Leute religiöse Symbole und Metaphern? Eine empirische Forschung von Religionspsychologen aus Nimwegen (Van der Lans/Vergouwen 1986) liefert einige Indizien dafür, wie Adoleszenten religiöse Metaphern verstehen und was ihre Interpretation für ihre Glaubenserfahrung bedeutet. Die übergroße Mehrheit der Adoleszenten versteht religiöse Metaphern nur als wörtliche Aussagen. „Gott ist König“

wird wörtlich interpretiert als „Gott ist Staatsführer“. Und „Gott ist Schöpfer“ versteht man wie „Gott ist die Ursache physischer Prozesse“. Diese wörtliche Interpretation ist für die Mehrheit dieser Adoleszenten der Grund für einen Abschied vom Glauben. Denn wörtlich interpretiert sind religiöse Metaphern Unsinn: sie haben keine Bedeutung (*'meaning'*). Gott ist weder ein Faktor innerhalb des Staatsgefüges noch eine Erklärung für Gesetzmäßigkeiten innerhalb der Natur. Ein kleiner Teil der Adoleszenten scheint aber trotz dieser nur wörtlichen Interpretation religiöser Metaphern seinen Glauben zu behalten. Bei diesen Adoleszenten ist der Glaube ein Sonderbereich, der nicht mit ihrer nicht-religiösen Interpretation der Wirklichkeit interferiert. Diese Adoleszenten haben den Konflikt zwischen religiöser und nicht-religiöser Interpretation der Wirklichkeit durch eine scharfe Scheidung ihres Denken in verschiedene Bereiche gelöst. Es mag sein, daß rational interpretierte religiöse Metaphern Unsinn sind. Diese rationale Interpretation hat aber keinen Wert im religiösen Bereich. Religiöse Aussagen haben Sinn, obwohl sich das nicht erklären läßt. Man soll ihren Sinn einfach nur akzeptieren. Schließlich gibt es noch eine dritte, sehr kleine Gruppe junger Menschen, die eine rationale Interpretation von Symbolen und Metaphern in ihr religiöses Denken integriert haben. Sie begreifen, daß religiöse Metaphern und religiöse Geschichten wie Wundergeschichten, wörtlich genommen, Unsinn sind. Metaphern haben aber einen zweiten, symbolischen Sinn, der im ersten Sinn beschlossen liegt.

Die Integration einer rationalen Interpretation religiöser Symbole und Metaphern in das religiöse Denken ist auf die Dauer für moderne Menschen (alt und jung) die einzige Möglichkeit, ihren Glauben zu behalten. Diese These kann mit Verweis auf die modernen Zeit und die Eigenart neuzeitlicher Rationalität begründet werden. In der modernen Zeit ist eine naive und direkte Erfahrung Gottes durch ein Symbol oder die Sprache nicht mehr möglich (Ricoeur 1960). Diese direkte Erfahrung nennt Ricoeur eine prä-kritische Hierophanie: eine religiöse Erfahrung, in der keine Spannung erfahren wird zwischen Gott und der Form, worin er sich offenbart (Symbol/Sprache). Moderne Menschen können aber nicht anders, als in der religiösen Sprache eine Spannung erfahren (Ricoeur 1978). Diese Spannung ist mit dem metaphorischen Charakter der religiösen Sprache gegeben: es ist eine Spannung zwischen der wörtlichen und der metaphorischen Bedeutung der religiösen Metapher. Zum Beispiel in der Metapher 'Gott ist König' ist Gott nicht ein weltlicher König mit erblichen Thronfolgern. Die metaphorische Bedeutung dieser Aussage aber ist, daß Gott für die Menschen sorgt wie ein König für sein Volk. Diese Spannung zwischen *'ist'* (metaphorische Bedeutung) und *'ist nicht'* (wörtliche Bedeutung) ist charakteristisch für das rationale Verständnis der religiösen Sprache in der Neuzeit. Einerseits hat diese Ratio-

nalität die Möglichkeit geschaffen, zu erkennen, daß religiöse Aussagen, wörtlich genommen, Unsinn sind (d.h. Gott ist kein König wie ein weltlicher Fürst). Andererseits ist es möglich, auf der Basis derselben neuzeitlichen Rationalität religiöse Metaphern so zu analysieren, daß ihre metaphorische Bedeutung freigesetzt wird. In einer rationalen Analyse kann man verstehen lernen, wie auf der Basis dieser ersten wörtlichen Bedeutung eine zweite, metaphorische Bedeutung entdeckt werden kann. Nach Ricoeur braucht also diese rationale Analyse nicht in einen Ikonoklasmus, in eine Zerstörung der religiösen Bildsprache zu enden, sondern sie eröffnet eine neue Möglichkeit religiöser Erfahrung (Ricoeur 1978). Ricoeur nennt das eine religiöse Erfahrung zweiter Naivität: eine direkte Erfahrung des Heiligen durch die rationale Analyse der metaphorischen Bedeutung religiöser Metaphern.

Auf dem Hintergrund dieses Konfliktes zwischen religiöser Sprache und neuzeitlicher Rationalität werden wir in diesem Artikel untersuchen, ob und wie junge Menschen ein reflexives Verständnis religiöser Sprache erwerben können, insbesondere in Hinsicht auf Parabeln und Gleichnisse. Wie gesagt, interpretieren wir dieses reflexive Verständnis als eine notwendige Bedingung für eine zweite Naivität religiöser Erfahrung. Diese zweite Naivität selbst ist aber nicht Gegenstand dieses Artikels.

2. Symboldidaktischer Rahmen der Religionspädagogik

Symbol und Denken sind keine Sachen, die sich gegenseitig ausschließen. Denken ist wesentlich mit Symbolen verbunden. Ich werde versuchen, diese Verbindung von der Seite der Symboltheorie her zu begründen. Diese Begründung ist deshalb wichtig, weil nicht nur der Kontext des modernen Weltbildes dazu zwingt, Symbole und Metaphern rational zu interpretieren, sondern daß eine gewisse reflexive Interpretation dem Symbol und der Metapher inhärent ist.

'Das Symbol gibt zu denken' (Ricoeur 1971). Dieser paradigmatische Satz der Symboltheorie Paul Ricoeurs besagt zwei Dinge. Erstens: das Symbol gibt; ich setze den Sinn nicht, vielmehr gibt das Symbol ihn. Zweitens: dasjenige, was das Symbol gibt, ist etwas zu denken. Symbole regen zum Denken an.

Ausgangspunkt der Symboltheorie Paul Ricoeurs ist die Mehrschichtigkeit des Symbolbegriffes. Auf jeder Schicht sind Symbol und Denken miteinander verbunden; nur der Grad der Rationalität ist verschieden. Die meist fundamentalen Symbole nennt Ricoeur primäre oder elementare Symbole. Diese primären Symbole können verbal oder nicht-verbal sein. Deshalb können sowohl der Aufgang der Sonne wie auch 'die Sonne' - als Bild für die Wärme eines Mensch einem anderen Menschen gegenüber - primäre Symbole sein. Diese primären Symbole verbinden Menschen mit dem Kosmos, mit der Natur. Sie sind unersetzbare Elemente

der menschlichen Erfahrung: sie sind das letzte Fundament menschlichen Verstehens. Mit Hilfe dieser primären Symbole können Menschen die existentiellen Fragen ihres Leben verstehen, z.B. die Frage nach dem Sinn menschlichen Zusammenlebens. Dieses Verstehen ist nur in geringem Maße reflexiv. Deshalb spricht Ricoeur auch von der 'Erfahrung der Bedeutung' (1971). Es ist aber nicht so, daß gar kein reflexiver Prozeß stattfindet. Primäre Symbole haben, wie alle Symbole, eine intentionale Struktur. Das Symbol verweist auf irgendeine Sache. Dabei muß man aber zwischen der ersten, wörtlichen Intentionalität und der zweiten Intentionalität unterscheiden. Die Sonne ist ein Naturphänomen; sie gibt Wärme und Licht - das ist die erste Intentionalität eines Sonnenaufgangs. In einem Symbol weist aber die erste Intentionalität über sich selbst hinaus auf eine zweite, die nur innerhalb dieser ersten gegeben ist. Zum Beispiel verweist die aufgehende Sonne auf die Kontinuität des Daseins. Die Verweisungsstruktur von primären Symbolen ist prinzipiell offen, d.h. Symbole lassen eine Vielfalt von Interpretationen zu. Diese Vielfalt ist innerhalb des Niveaus von primären Symbolen nicht zu lösen, weil man nicht die Möglichkeit hat, die Frage nach der Wahrheit zu beantworten. Es gibt keine Möglichkeit, zu argumentieren, warum ein Symbol oder eine ganze Symbolik eine bessere Antwort auf eine Lebensfrage ist als ein anderes Symbol oder eine andere Symbolik. Nur ihre Verschiedenheit kann man sich bewußt machen.

Symbole des zweiten Niveaus legen eine gewisse Interpretation der Wirklichkeit fest. Dies sind nach Ricoeur immer sprachliche Symbole, weshalb er auch von Mythen oder von Metaphern spricht. Metaphern leben von primären Symbolen; sie legen aber die potentielle Bedeutung primärer Symbole in einem gewissen Maße fest, indem sie die Wirklichkeit auf eine bestimmte Weise interpretieren, z.B. die Metapher 'Gott geht als Sonne auf über jedem Leben'. Wenn einem der Sonnenaufgang als primäres Symbol nicht vertraut ist, kann man diese Metapher nicht oder nur schwer verstehen. Deshalb sagt Ricoeur, daß eine Metapher von der Wirklichkeit lebt, die in primären Symbolen zum Ausdruck kommt. Obwohl Metaphern auch für mehrere Interpretationen offen sind, sind sie weniger unbestimmt als primäre Symbole. Dadurch daß die Sonne als Bild für Gott verwendet wird, wird die Bedeutung dieses Symbols eingengt. Es kann nicht mehr eine fast unendliche Menge von Bedeutungen haben, sondern zieht gewisse Bedeutungen nach sich. Weil eine Metapher Bedeutungen festlegt, hat man auch eine Möglichkeit, die Wahrheit ihrer Interpretation festzustellen. Wie ist es möglich, die Sonne als Bild für Gott zu verwenden? Und wie kann Gott interpretiert werden als die Sonne?

Das letzte Niveau menschlicher Interpretation ist das konzeptuelle Denken. Man würde Ricoeur falsch verstehen, wenn man dieses Niveau

auch das qualitativ höchste Niveau nennen würde. Ricoeur meint, daß der Kern von Symbolen unzerstörbar ist, d.h. Symbole sind letztlich der offenbarende Grund von Konzepten. Deshalb soll das konzeptuelle Denken auch nicht hinter Symbole gehen, sondern man soll von Symbolen her und auf Grund der Symbole denken. Das Wesen von Konzepten ist, daß sie die Interpretation der Wirklichkeit, die schon in Symbolen angefangen hat und in Metaphern weitergeführt ist, so genau wie möglich festlegen. Deshalb ist auch die Wahrheitsfrage mit Hilfe von Konzepten am besten zu beantworten.

Die Niveaus des primären Symbols, der Metapher und des Konzeptes kann man voneinander unterscheiden, aber nicht trennen. Ohne die Relation zum Symbol verliert das Konzept dem Bezug zum Leben: die Interpretation stirbt in Abstraktion. Deshalb soll man die Interpretation der Wirklichkeit mittels Konzepten auch immer mit Symbolen und Metaphern verbinden. Andererseits verlieren Symbole ohne Relation zu Konzepten ihren Bezug zum Denken: die Interpretation stirbt in Mehrdeutigkeit. Deshalb soll man die Interpretation der Wirklichkeit mittels Symbole auch immer mit Konzepten verbinden.

Und wie steht es mit der Relation von Symbol und Metapher und Konzept und Metapher? Metaphern nehmen in diesem Modell eine Schlüsselposition ein. Metaphern sammeln die Kraft der Symbole, von denen sie leben; sie sind aber auch Ansatz zur Konstruktion von Konzepten. Diese Schlüsselposition gilt insbesondere für sogenannte Basis-Metaphern ('root-metaphors') oder Modelle (Ricoeur 1975; MacFague 1983). Ein Modell ist eine Metapher mit großer Überlebenskraft und mit genügend Stabilität, um eine umfassende und kohärente Erklärung einer Sache zu geben. Ein Beispiel eines theologisches Modells ist 'Schöpfung'. Es bietet eine umfassende Erklärung der Relation zwischen Gott und Welt. Mit diesem Modell sind viele Symbole und Metaphern verbunden, z.B. Symbole wie Wasser, Sonne, Licht und Dunkel; Metaphern wie 'der Mensch ist Bild Gottes' und 'Schöpfen ist Sprechen'. Das Modell der Schöpfung ist aber auch Anleitung zur Konstruktion mehrerer theologischer Konzepte, die den Inhalt dieses Modells so genau wie möglich festlegen, z.B. die Allmacht Gottes und die 'creatio ex nihilo'.

Ein letztes, wichtiges Kennzeichen der Symboltheorie Ricoeurs ist, daß das Verstehen von Symbolen zwei Perspektiven hat (Ricoeur 1971). Einerseits soll reflexiv entdeckt werden, welche Erklärungsmöglichkeiten menschlichen Daseins Symbole ersten und zweiten Niveaus zeigen. Ricoeur nennt das Erschließen von Erklärungsmöglichkeiten die prospektive Perspektive in Hinsicht auf das Verstehen von Symbolen des ersten und zweiten Niveaus. Welche Einsicht liegt in Symbolen reflexiv beschlossen? Andererseits sind Symbole auch Ausdruck unbewußter menschlicher Gefühle, Wünsche, Konflikte usw. Diese Gefühle gründen

in der Kindheit. Deshalb soll die prospektive Perspektive komplementiert werden mit einer regressiven Perspektive, bei der man versucht zu verstehen, welche tiefe Gefühle in Symbolen manifest werden. Diese Gefühle sollen nicht nur im Sinne Freuds als Illusionen verstanden werden, welche überwunden werden sollen, sondern (auch) als Ausdruck authentischer menschlicher Sehnsucht, z.B. nach Einheit und Transzendenz (Scharfenberg 1978).

Auf der Basis dieses Symbolverständnisses Paul Ricoeurs scheint es mir möglich, einem Rahmen einer symboldidaktischen Konzeption der Religionspädagogik zu begründen. Der erste Ausgangspunkt dieses Rahmens ist die Unterscheidungen des Symbolbegriffs in drei Niveaus (primäre Symbole, Metaphern und Modelle, und Konzepte). Der Inhalt eines Religionsunterrichts, der von einem symboldidaktischen Paradigma her konzipiert wird, sind nicht nur primäre Symbole, sondern auch Metaphern als Symbole zweiter Ebene und auch Konzepte, die die Interpretation der Wirklichkeit, die in den Symbolen gegeben ist, so genau wie möglich festlegen. Bei allen drei Niveaus geht es um dasselbe Interpretationsverfahren von Menschen. Will diese Interpretation gelingen, dann müssen diese drei Niveaus auch integriert werden, denn die Interpretation auf dem einen Niveau setzt die Interpretation der beiden anderen Niveaus voraus.

Der zweite Ausgangspunkt dieses Rahmens ist die zweifache Perspektive des Verstehensprozesses. Einerseits soll in diesem Prozeß die Einsicht klar werden, die in Symbole gegeben ist. Andererseits sollen die möglichen Gefühle entdeckt werden, die mit gewissen Symbolen verbunden sind. Daher soll man im Religionsunterricht Symbole sowohl kognitiv als auch affektiv erarbeiten.

FIGUR 1: Relationen zwischen Inhalts- und Verstehensdimensionen innerhalb eines symboldidaktischen Ansatz des Religionspädagogik

INHALT	VERSTEHEN	
	Affektiv	Kognitiv
primäre Symbole	1	4
Metaphern (Modell)	2	5
Konzepte	3	6

Eine Kombination des dreifachen Inhalts und des zweifachen Verstehens von Symbolen bildet den Rahmen einer symboldidaktischen Konzeption des Religionsunterrichts (siehe *Figur 1*). Den Inhalt jeder Zelle innerhalb

dieses Rahmens können wir in diesem Artikel nicht weiter ausarbeiten. Meine weiteren Darlegungen haben Bezug auf Zelle 5 und 6: Wie kann man Metaphern kognitiv verstehen? Und wie kann man Konzepte verstehen, die sich auf Metaphern stützen? Wie in der Einleitung gesagt, werden wir unsere Darlegungen auf Parabeln und Gleichnisse als Metaphern und auf das Konzept vom Reich Gottes beschränken.

3. Parabeln und Gleichnisse als Metaphern und das Reich Gottes

Parabeln und Gleichnisse haben wir in den ersten Kapiteln als religiöse Metaphern aufgefaßt. Was aber sind Metaphern? Was kennzeichnet ihre logisch-grammatikalische Form? Und wie können Parabeln und Gleichnisse als Metaphern verstanden werden? Ich werde im Nachfolgenden kurz auf diese Fragen eingehen. Wegen des Umfangs dieses Artikels beschränke ich mich jedoch auf Hauptlinien.

Was ist eine Metapher? Eine Metapher ist:

- (1) eine Aussage, in der ein erstes Subjekt identifiziert wird mit einem zweiten Subjekt, mit dem es gewöhnlich nicht identifiziert wird;
- (2) was beim Hörer eine Spannung erweckt,
- (3) und ihn aufruft, eine Bedeutung zu konstruieren,
- (4) die das Resultat einer Analyse der Ähnlichkeit zwischen dem Prädikat des zweiten und des ersten Subjekt ist.

Diese Umschreibung einer Metapher stützt sich auf die 'Interaktions-Theorie' Max Blacks (1979) sowie auf die Ergänzungen und Modifizierungen dieser Theorie durch MacCormac (1985) und Kjægaard (1986). Ich werde die verschiedenen Teile dieser Umschreibung erläutern.

Der erste Teil (1) besagt daß in einer Metapher zwei Subjekte unterschieden werden können. Zum Beispiel in der Metapher 'der Mensch ist eine Puppe', ist 'der Mensch' das erste und 'Puppe' das zweite Subjekt. Eine metaphorische Aussage suggeriert eine Identifikation zwischen dem ersten und zweiten Subjekt. Dabei unterscheidet es sich von einer bloßen Analogie, wobei das erste Subjekt nur mit dem zweiten Subjekt verglichen wird, z.B. 'der Mensch ist *wie* eine Puppe'. Das Verbindungswort 'ist' suggeriert eine Identifikation: 'der Mensch *ist* eine Puppe'. Zugleich muß man aber sagen, daß das erste Subjekt ('der Mensch') gewöhnlich nicht mit diesem zweiten Subjekt ('Puppe') identifiziert wird.

Der zweite Teil (2) unserer Umschreibung hängt mit diesem ungewöhnlichen Merkmal zusammen. Diese ungewöhnliche Identifikation ruft eine Spannung beim Hörer hervor, denn wie kann der Mensch eine Puppe genannt werden?

Sie ruft ihn aber auch auf, die Bedeutung dieser Aussage zu konstruieren (3). Das Ziel einer Metapher ist nicht, eine emotionale Erregung zu wecken, sondern der Sprecher will etwas mitteilen. Deshalb wird der

Hörer auch aufgerufen, diese Bedeutung herzustellen, obwohl sie ihm auf den ersten Blick nicht klar ist.

Die vierte Teil (4) besagt, wie diese Bedeutung hergestellt werden kann. Der Hörer soll nämlich versuchen, gewisse Ähnlichkeiten zwischen den ersten und zweiten Subjekt herzustellen. Dabei muß man bedenken, daß mit dem zweiten Subjekt ein Prädikat verbunden ist, mit dem ein Komplex von Bedeutungen zusammenhängt. 'Puppe' ist ein Ding aus Holz und Stoff, ohne Wille, von einer anderen Hand geleitet, usw. Der Hörer kann die Bedeutung einer Metapher herstellen, indem er Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt herstellt. Z.B. auch der Mensch hat keinen Willen.

In einer metaphor-theoretischen Hinsicht können Parabeln und Metaphern als religiöse Metaphern interpretiert werden. Parabeln und Gleichnisse kann man umschreiben als:

- (1) metaphorische Geschichten,
- (2) die von Jesus erzählt wurden und mit seinem Leben und Tod verbunden sind,
- (3) in denen das erste Subjekt das Modell des Reich Gottes ist,
- (4) das mit einem zweiten Subjekt identifiziert wird,
 - das ein normales natürliches Phänomen sein kann (in Gleichnissen)
 - oder eine paradoxe menschliche Handlung (in Parabeln).

Parabeln und Gleichnisse sind Metaphern, in denen das zweite Subjekt stark ausgedehnt ist. Das impliziert, daß auch das zweite Prädikat, das mit dem zweiten Subjekt verbunden ist, sehr ausgedehnt und daher auch sehr komplex ist. Diese Bedeutungen werden aber in Hinsicht auf das Leben von Jesus von Nazaret interpretiert. Sein Leben und Tod sind der Interpretationsrahmen dieser metaphorischen Geschichten. Jesus ist nicht nur der Erzähler von Parabeln und Gleichnissen, sondern er selbst ist die Parabel des Reiches Gottes (Weder 1978). Das erste Subjekt der Parabeln und Gleichnisse ist das Modell des Reiches Gottes. Jede Parabel und jedes Gleichnis verdeutlicht einen oder mehrere Aspekte des Reiches Gottes (Arens 1982). Z.B. „Das Reich Gottes ist ein Schatz, verborgen in einem Acker...“ (Mt. 13, 44). Das Reich Gottes wird identifiziert mit einer konkreten Sache, wobei man zwischen einem Naturgeschehen im weitesten Sinne und menschlichen Handlungen unterscheiden kann. Im ersten Fall werden wir von einem Gleichnis sprechen, im zweiten Fall von einer Parabel (Kjægaard 1986). Dieser Unterschied zwischen Parabel und Gleichnis ist im Blick auf das Verhältnisses zwischen zweitem Subjekt und zweitem Prädikat wichtig. In einem Gleichnis gibt es keine Diskrepanz zwischen zweitem Subjekt (z.B. ein Senfkorn) und zweitem Prädikat (das Wachsen dieses Senfkorns). Das erzählte Geschehen ist etwas, das man im normalen Leben wahrnehmen kann. In Parabeln gibt es aber eine Spannung zwischen dem zweiten Subjekt (z.B. ein

Grundbesitzer) und dem zweiten Prädikat (das Bezahlen desselben Lohnes an Arbeiter der ersten und der letzten Stunde). Die erzählten menschlichen Handlungen in Parabeln sind ein Paradox im Vergleich mit dem, was im Normalfall geschieht. Die Bedeutung einer Parabel oder eines Gleichnisses kann entdeckt werden, indem Ähnlichkeiten zwischen dem Bedeutungskomplex des zweiten und des ersten Subjekts festgestellt werden. Diese Analyse wird für Parabeln komplexer sein als für Gleichnisse, wegen des vorher genannten paradoxalen Charakters der Parabel. Das erste Subjekt in Parabeln und Gleichnissen ist das Modell des Reiches Gottes. Das Reich Gottes ist eine Basismetapher oder ein Modell des Verhältnisses von Gott und den Menschen, und von den Menschen untereinander 'coram Deo'. Im zweiten Kapitel haben wir gesagt, daß ein theologisches Modell mehrere religiöse Metaphern entstehen läßt und an sich selbst heranzieht (MacFague 1982). Das läßt sich gut am Modell des Reiches Gottes illustrieren. Die verschiedenen Parabeln und Gleichnisse, die Jesus erzählt hat, sind metaphorische Geschichten, die immer einen oder mehrere Aspekte dieses theologischen Modells verdeutlichen. Die verschiedenen Bedeutungen der Parabeln und Gleichnisse konkurrieren nicht miteinander, sondern verweisen alle auf dasselbe Modell. Deshalb können diese Bedeutungen in einem Konzept des Reiches Gottes zusammengefaßt werden. Das Konzept des Reiches Gottes, von dem wir in unseren Forschungen ausgegangen sind, werden wir im Nachfolgenden formulieren. Es überschreitet das Ziel dieses Artikels, dieses Konzept dogmatisch zu fundieren. Das Reich Gottes ist:

- (1) das Modell einer idealen Gemeinschaft
- (2) wo Raum ist für jeden Menschen
- (3) und das von Gottes Gnaden realisiert wird;
- (4) der Aufnahme von sozial deprivierten Menschen auf der Basis dieses Glaubens,
- (5) - es fordert eine entschlossen Entscheidung,
- (6) - es erweckt Freude bei den Personen, die sozial deprivierte Menschen in die Gemeinschaft aufnehmen,
- (7) - und der Einsatz von Menschen wird von der verborgen Kraft Gottes getragen.

4. Semantische Struktur von Parabeln und Gleichnissen

Metaphern geben ihre Bedeutung nicht unmittelbar frei; sie sollen von den Hörern oder Lesern rekonstruiert werden. Um dem Hörer oder Leser bei diesem Rekonstruktionsprozeß zu helfen, muß man ihm Einsicht in die Bedeutungsstruktur einer Metapher geben. Wie kann aber die Struktur der Bedeutung von Metaphern wiedergegeben werden? Wie kann man Wörter miteinander verbinden, die auf den ersten Blick gar nicht miteinander verbunden sind? In diesem Kapitel werde ich zuerst

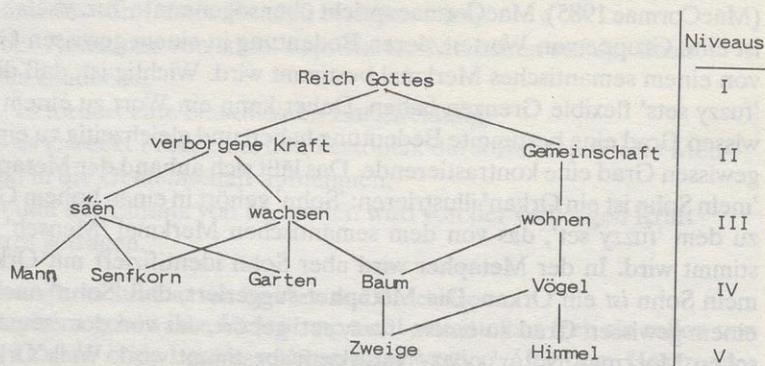
untersuchen, welche Auffassungen innerhalb der Linguistik über semantische Strukturen bestehen. Nachher werde ich diese theoretischen Überlegungen auf die Bedeutungsstruktur von Parabeln und Gleichnissen anwenden.

Die wichtigste moderne Theorie auf dem Gebiet der Semantik ist die sogenannte komponentielle Analyse (Lyons 1976). In dieser Theorie geht man davon aus, daß die Bedeutung von Worten aus der Verbindung eines Wortes mit semantischen Merkmalen besteht. Semantische Merkmale sind Bedeutungselemente von Worten, die immer zueinander in Kontrast stehen, zum Beispiel Mann/Frau, jung/alt usw. Die Bedeutung eines Wortes kann man mit Hilfe dieser semantischen Merkmale analysieren. Zum Beispiel 'Frau' hat die semantischen Merkmale: Mensch, Erwachsen, nicht-Mann. Mit Hilfe dieser Merkmale kann man auch 'Frau' von 'Mädchen' unterscheiden, nämlich Mensch, nicht-Erwachsen, nicht-Mann. Wichtig bei der Feststellung der Bedeutung eines Wortes ist also die Auffassung, daß semantische Merkmale kontrastieren, was bedeutet, daß kontrastierende semantischen Merkmale nicht gleichzeitig auf ein Wort angewendet werden können. Diese Auffassung schließt z.B. aus, daß Adoleszenten gleichzeitig jung (nicht-Erwachsen) und erwachsen genannt werden können. Diese absolute Anwendung von semantischen Merkmale hat auch große Konsequenzen für die Bedeutung von Metaphern. In der Metapher 'mein Sohn ist ein Orkan' hat 'Sohn' gleichzeitig die semantischen Merkmale 'lebendig' und 'nicht-lebendig'. Diese Bedeutungsveränderung kann aber von der komponentiellen Analyse nicht erklärt werden.

Dieses Problem ist von der sogenannten 'fuzzy' Semantik gelöst worden (MacCormac 1985). MacCormac spricht über sogenannte 'fuzzy sets': das ist eine Gruppe von Worten, deren Bedeutung in einem gewissen Grad von einem semantisches Merkmal bestimmt wird. Wichtig ist, daß diese 'fuzzy sets' flexible Grenzen haben. Daher kann ein Wort zu einem gewissen Grad eine bestimmte Bedeutung haben und gleichzeitig zu einem gewissen Grad eine kontrastierende. Das läßt sich anhand der Metapher 'mein Sohn ist ein Orkan' illustrieren: 'Sohn' gehört in einen hohem Grad zu dem 'fuzzy set', das von dem semantischen Merkmal 'Mensch' bestimmt wird. In der Metapher wird aber Sohn identifiziert mit Orkan: mein Sohn *ist* ein Orkan. Die Metapher suggeriert, daß 'Sohn' auch in einem gewissen Grad zu einem 'fuzzy set' gehört, das von dem semantischen Merkmal 'Natur' oder 'Naturkraft' bestimmt wird. Weil 'Orkan' auch zu demselben 'fuzzy set' (Naturkraft) gehört, entsteht eine gewisse Ähnlichkeit zwischen den beiden Subjekten in der Metapher (Sohn und Orkan). Diese Ähnlichkeit ist die Basis des Verständnisses einer Metapher.

Das erste und zweite Subjekt einer Metapher können mehr oder weniger zu demselben 'fuzzy set' gehören. Dieser Bedeutungszusammenhang kann in einer sogenannten 'quasi-Baumstruktur' repräsentiert werden. Dabei muß man bedenken, daß es mehrere gemeinsame 'fuzzy sets' geben kann oder mehrere gemeinsame semantische Merkmale zwischen dem ersten und zweiten Subjekt einer Metapher. Diese semantischen Merkmale können in eine hierarchische Verbindung zueinander gesetzt werden. Semantische Merkmale auf einem höheren Niveau bestimmen die Bedeutung der semantischen Merkmale auf einem niedrigeren Niveau. Jedes semantische Merkmal auf niedrigem Niveau gehört in einem gewissen Grad zu jedem 'fuzzy set' auf einem höheren Niveau. Auf diese Weise macht eine quasi-Baumstruktur die Veränderung in der Bedeutung eines Wortes sichtbar. Wörter auf einem niedrigen Niveau können sich mit Wörtern auf einem höheren Niveau verbinden, mit dem sie normalerweise nicht verbunden sind. Die Verbindungen zwischen semantischen Merkmalen in einer quasi-Baumstruktur zeigen den Weg zum Verständnis der Bedeutung einer Metapher. Um zu verstehen, was die Metapher 'mein Sohn ist ein Orkan' meint, muß man den Verbindungen zwischen semantischen Merkmalen innerhalb dieser quasi-Baumstruktur folgen, bis man 'Sohn' und 'Orkan' miteinander verbunden hat. Ist diese Verbindung zu lang oder gibt es schwache Glieder in dieser Verbindung, dann ist es möglich, daß die Bedeutung der Metapher nicht gefunden wird.

FIGUR 2: Semantische Struktur vom Gleichnis über das Senfkorn (Lk. 13,18-19) in der Form einer Quasi-Baumstruktur



N.b. Die Linien in dieser Struktur verbinden semantische Kennzeichen miteinander. Aufgrund der Lesbarkeit haben wir nur starke Verbindungen zwischen semantische Merkmale aufgenommen.

Diese Art von Strukturierung der semantischen Bedeutung einer Metapher werde ich anhand des Gleichnisses vom Senfkorn illustrieren (siehe *Figur 2*). Die Niveaus dieser quasi-Baumstruktur werden in *Figur 2* zur rechten Seite angegeben. Ich fange in meiner Beschreibung beim untersten Niveau (V) an. In dem Gleichnis wird 'Mann' verstanden als jemand der sät. 'Mann' kann eine Menge semantischer Merkmale haben. In diesem Gleichnis aber werden diese möglichen Bedeutungen beschränkt indem 'Mann' zu dem 'fuzzy set' gehört, das bestimmt wird von 'säen' (Niveau III). Ein 'Senfkorn' wird interpretiert als etwas, das gesät wird, und der 'Garten' wird gesehen als der Ort, in dem gesät wird. Der 'Garten' und die 'Senfsaat' (Niveau IV) gehören auch zu einem 'fuzzy set', das bestimmt wird von dem semantischen Merkmal 'wachsen' (Niveau III). Schließlich gehört auch 'Baum' zu diesem 'fuzzy set'.

Auf einem höheren Niveau verbinden 'säen' und 'wachsen' sich mit dem semantischen Merkmal 'verborgene Kraft' (Niveau II). In dem Gleichnis wird nicht betont, daß Menschen die Pflanzen so gepflegt haben, daß sie gewachsen sind; und es geht hierbei auch nicht um die natürlichen Umstände, die für ein Wachstum notwendig sind. Der Nachdruck liegt auf dem Wunder des Wachstums, das von einer verborgenen Kraft getragen wird, die dieses Wachstum möglich macht. Diese 'verborgene Kraft' (Niveau II) verbindet das 'Reich Gottes' (Niveau I) mit dem Senfkorn, daß gesät wird usw. (Niveau II und IV). Diese verborgene Kraft, die das Fundament des Reiches Gottes ist, ist Gott selbst.

Ein zweites Thema in diesem Gleichnis hat Bezug auf das Wohnen der Vögel in den Zweigen eines Baumes (Lk. 13,19). Der 'Baum', der gewachsen ist (Niveau IV), ist gleichzeitig ein Ort, wo man 'wohnen' kann (Niveau III). Das Gleichnis aktiviert also das semantische Merkmal 'wohnen' für 'Bäume'. Das Merkmal Baum bestimmt auf dem niedrigsten Niveau die Bedeutung von 'Zweige' (Niveau V). 'Zweige' und 'Himmel' gehören beide zu dem 'fuzzy set', das bestimmt wird von 'Vögel' (Niveau IV). Man kann aber erwarten, daß der Grad der Zugehörigkeit von Baum in dem 'fuzzy set', das bestimmt wird von dem semantischen Merkmal 'Vögel', niedriger ist als die Zugehörigkeit von Himmel zu diesem 'fuzzy set'.

Vögel (Niveau IV) werden erwähnt als Tiere, die einen 'Wohnsitz nehmen' (Niveau III). Auf einem höheren Niveau wird 'wohnen' bestimmt von dem semantischen Merkmal 'Gemeinschaft' (Niveau II). Weil sie ihren Wohnsitz in einem Baum nehmen, schaffen die Vögel, die verstreut in der Luft leben, Gemeinschaft. Diese Idee von Gemeinschaft-schaffen verbindet das Reich Gottes (Niveau I) mit dem Wohnsitz-nehmen der Vögel in einem Baum usw.

Neben diesen Verbindungen kann man aber nach MacCormac noch mehr Verbindungen unterscheiden, denn in einer quasi-Baumstruktur ist

jedes semantische Merkmal auf einem übergeordneten Niveau verbunden mit jedem semantischen Merkmal auf einem untergeordneten Niveau. Das heißt zum Beispiel, daß in dem Gleichnis 'säen' (Niveau III) auch bestimmt wird von dem semantischen Merkmal 'Gemeinschaft' (Niveau II). Das Gleichnis schafft also eine neue Bedeutung von 'säen' als etwas, das mit Gemeinschaft verbunden ist, obwohl die Zugehörigkeit von 'säen' in dem 'fuzzy set' von 'Gemeinschaft' nicht sehr hoch ist. Wir werden aber diese weniger starken Verbindungen in dieser quasi-Baumstruktur nicht weiter hervorheben.

Die Bedeutung des Reiches Gottes, wie sie in dem Gleichnis vom Senfkorn (Lk. 13,18-19) beschrieben wird, kann also zusammengefaßt werden als 'das Schaffen einer Gemeinschaft mit Hilfe der verborgenen Kraft Gottes'.

5. Unterrichtsplanung für Parabeln und Gleichnisse

Wie kann der Religionsunterricht so geplant werden, daß den Schülern geholfen wird, die Bedeutung der Parabeln und Gleichnisse zu verstehen? Die Unterrichtsplanung muß zwei Dingen Rechnung tragen: erstens, daß in Parabeln und Gleichnissen mehrere Aspekte desselben theologischen Modells des Reiches Gottes hervorgehoben werden (siehe Kap. 3); zweitens, daß die metaphorische Bedeutung der Parabeln und Gleichnisse mit Hilfe einer quasi-Baumstruktur repräsentiert werden kann (siehe Kap. 4). Die Art und Weise der Unterrichtsplanung sollte so sein, daß den Schülern geholfen wird, die Bedeutung von Parabeln und Gleichnissen zu entdecken und diese Bedeutung in das Modell des Reiches Gottes zu integrieren. Die sogenannte Elaborierungstheorie des Unterrichts (ETU) (Reigeluth e.a. 1983) kann die theoretische Fundierung für eine derartige Unterrichtsplanung bieten. Ich werde das anhand von zwei Charakteristiken der ETU erklären, nämlich einer elaborierenden Lernsequenz auf der Basis eines 'einfach-zu-komplex' Prinzips; und anhand der Zyklus 'Elaborierung-Synthese-Elaborierung'. Nach den Vorschriften des ETU soll eine Lernsequenz anfangen mit dem Lernen der meist einfachen und fundamentalen Ideen, die den Inhalt eines Lernprojekts 'epitomisieren' und nicht so sehr zusammenfassen. Ein 'Epitoom' unterscheidet sich von einer Zusammenfassung in zwei Hinsichten: erstens umfaßt es nur eine geringe Anzahl von fundamentalen Ideen, die in einem Lernprojekt unterrichtet werden sollen und nicht alle Ideen; zweitens werden in einem 'Epitoom' die Ideen in einer konkreten, bedeutungsvollen Weise behandelt und nicht auf einer abstrakten Weise. Ein Teil des 'Epitooms' oder der ganze 'Epitoom' wird elaboriert, wodurch eine gewisse Komplexität und Detaillierung zu diesem 'Epitoom' hinzugefügt wird. Dieses erste Niveau des Elaborierung kann auch wieder weiter elaboriert werden. Auf diese Weise kann der Prozeß

der Elaborierung immer weitergehen, wodurch verschiedene Niveaus der Elaborierung entstehen. Dieses Kennzeichen macht ETU besonders wertvoll, um das Lernen des Reiches Gottes als theologisches Modell zu sequenzieren. In der Lernsequenz ist das Reich Gottes ein 'Epitoom', das die meist fundamentalen Ideen der Relation zwischen Gott und Mensch und der Menschen zueinander umfaßt. Die Parabeln und Gleichnisse elaborieren Aspekte des Reiches Gottes. Sie zeigen, in welchen konkreten Erfahrungen das Reich Gottes gespürt wird; und welche Handlungen von Menschen in Bezug auf das Reich Gottes erwartet werden.

Das zweite Kennzeichen des ETU ist der Zyklus 'Elaborierung-Synthese-Elaborierung'. Dieser Zyklus hat Bezug auf die Explizierung der Verbindungen zwischen Konzepten innerhalb einer Lernstruktur. Der ETU schreibt die Aufnahme einer Synthese nach jedem Elaborierungsniveau vor, womit man neu gelernte Ideen mit schon erworbenen Ideen verbindet. Nicht nur das Lernen neuer Ideen ist wichtig, sondern auch die Verbindung zwischen Ideen wird zum Inhalt des Lernprozesses gemacht. Das ist besonders wichtig für das Lernen des Modells vom Reich Gottes, weil die Verbindungen zwischen dem Reich Gottes und Parabeln und Gleichnissen sich nicht einfach herstellen lassen. Um diese Verbindungen herzustellen, muß auch die Bedeutungsstruktur dieser metaphorischen Geschichten analysiert werden, weil die verbindenden Ideen zwischen dem Reich Gottes und diesen metaphorischen Geschichten entdeckt werden müssen. Was verbindet das Reich Gottes mit einem Mann, der einen Schatz findet, oder einer Frau, die eine Drachme verloren hat? Eine Synthese soll diese Verbindungen explizit machen.

Zum Schluß dieses Kapitels verweisen wir auf die drei didaktischen Hilfsmittel, die nach der ETU innerhalb einer Lernsequenz aufgenommen werden sollen. Die Sequenz soll mit einem 'Epitoom' (1) anfangen: das ist eine Übersicht über die einfachsten und meist fundamentalen Ideen eines Lerninhaltes, die auf einer Anwendungsebene gelernt werden müssen und nicht nur memoriert. Jedes Niveau der Elaborierung soll abgeschlossen werden durch eine Synthese (2). Diese Synthese umfaßt die Verbindung zwischen den neu gelernten Ideen in einer Elaborierung und den Ideen auf einem höheren Niveau der Lernsequenz. Zweck dieser Synthese ist die Integration des Gelernten in die kognitive Struktur der Lernenden. Zum Schluß jeder Elaborierung soll auch eine Zusammenfassung (3) vorgenommen werden, worin eine genaue Definition einer Idee gegeben werden soll.

6. Forschungsmethode

6.1 Hypothesen

Im Kapitel 5 haben wir die Grundstruktur der Unterrichtsplanung für das Lernen von Parabeln und Gleichnissen über das Reich Gottes beschrie-

ben. Die Struktur dieser Planung besteht aus der Integration der Analyse einer quasi-Baumstruktur in eine Lernsequenz von 'einfach-nach-komplex'. In einer empirischen Forschung sind die Lerneffekte dieser Unterrichtsplanung geprüft worden. Die *Hypothese* dieser Forschung war:

Führt ein Curriculum, in dem Schüler lernen, die Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt in Parabeln und Gleichnissen wie repräsentiert in einer quasi-Baumstruktur zu finden, und in dem die Lernsequenz nach der Vorschrift der Elaborierungstheorie aufgebaut ist:

- zu einer Zunahme von Einsicht in den konzeptuellen Inhalt des theologischen Modells des Reiches Gottes (H1);
- zu eine Zunahme des Interesses an religiösen Metaphern, Parabeln und Gleichnissen und an der Idee des Reich Gottes (H2);
- und zu einer Verbesserung der kognitiv-linguistischen Fähigkeit, religiöse Metaphern, insbesondere Parabeln und Gleichnisse zu analysieren (H3)?

In diesen Hypothesen können drei sub-Fragen unterschieden werden: Die erste Frage (H1) hat Bezug auf den kognitiven Lerneffekt dieser Unterrichtseinheit. Wir erwarten, daß die kognitive Einsicht in das Modell des Reiches Gottes nach dem Unterricht zugenommen hat, weil die Schüler gelernt haben, welche Aspekte der Begriff des Reiches Gottes umfaßt und wie diese Aspekte zusammengehören.

Zweitens erwarten wir, daß das Interesse für religiöse Metaphern und für die Idee des Reiches Gottes nach dem Unterricht zugenommen hat (H2). Dieses Interesse wird wachsen, weil nach diesem Unterricht die religiöse Sprache für die Schüler bedeutungsvoller und der Inhalt des Reiches Gottes klarer geworden ist.

Drittens erwarten wir, daß die kognitiv-linguistische Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren, nach dem Unterricht verbessert ist (H3). Das heißt: die Schüler sind besser imstande, Differenzen zwischen Bedeutungen des ersten und zweiten Subjekts zu identifizieren, und sind eher imstande, Ähnlichkeiten zwischen beiden Subjekten einer religiösen Metapher zu erkennen.

6.2 Forschungsdesign

Wir haben in unserer Forschung ein quasi-experimentelles Design verwendet (Cook/Campbell 1979). Das bedeutet, daß Schüler in einer normalen Klassensituation in einer experimentellen Unterrichtseinheit (= unabhängige Variable) unterrichtet werden. Vor dem Unterricht und nachher wurden die Schüler in Bezug auf ihre Einsicht in das Konzept des Reiches Gottes, ihr Interesse an religiösen Metaphern und am Reich Gottes und in Bezug auf ihre kognitiv-linguistische Fähigkeit, religiöse Metaphern zu verstehen, geprüft. Mit Hilfe dieser Vor- und Nachtests konnten wir den möglichen Lerneffekt dieser Unterrichtseinheit feststel-

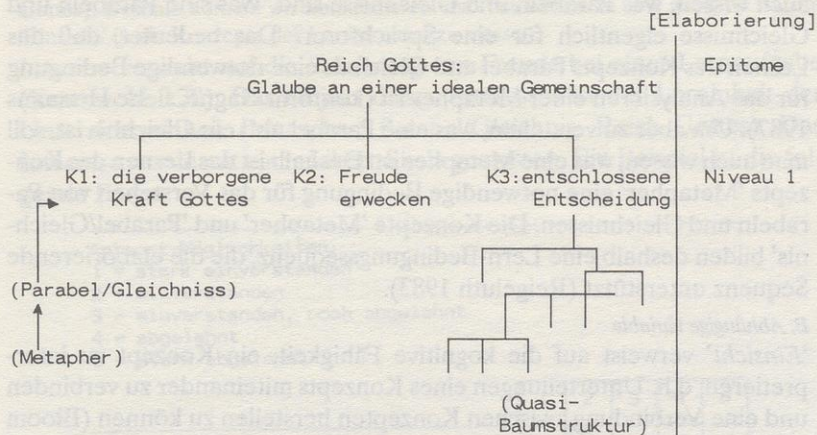
len. Die Resultate dieser Experimentalgruppe haben wir mit dem Resultat einer Kontrollgruppe verglichen. Auf diese Weise konnten wir feststellen, ob der Lerneffekt der Experimentalgruppe auch realisiert werden konnte, ohne daß man in diesen Lerninhalten unterrichtet wurde. Resumierend können wir also sagen, daß wir in unserer Forschung das quasi-experimentelle Prätest-Posttest-Design mit einer nicht-äquivalenten Kontrollgruppe angewendet haben.

6.3 Instrumente

A. Unabhängige Variable

Ein Curriculum wurde mit dem folgenden Hauptziel entworfen: die Schüler haben Einsicht in, Interesse für und kognitiv-linguistische Fähigkeit im Analysieren von Parabeln und Gleichnissen des Reiches Gottes.

FIGUR 3: Lern-Struktur und Lern-Sequenz einer Unterrichtseinheit mit den Ziel Parabeln und Gleichnisse über das Reich Gottes zu verstehen



N.b. wegen der Lesbarkeit haben wir keine Verweisung aufgenommen zur Quasi-Baumstruktur von K1 und K2. Pfeile deuten an, daß ein Konzept eine notwendige Bedingung ist, um ein anderes Konzept zu verstehen.

Die Lernstruktur und Lernsequenz dieser Unterrichtseinheit ist wiedergegeben in *Figur 3*. Die Sequenz fängt mit einem 'Epitoom' an, der das Reich Gottes auf einem abstrakten Niveau definiert, d.h. das Reich Gottes ist der Glaube in eine ideale Gemeinschaft, in der Raum für jeden Mensch ist. Dieses 'Epitoom' wird elaboriert. Die Elaborierung auf dem ersten Niveau umfaßt drei Aspekte des Reich-Gottes-Begriffs (siehe auch Kap. 3): die Aufnahme von Menschen, die sozial ausgeschlossen sind, in die Gemeinschaft wird auf der Basis des Glaubens an die verbor-

gene Kraft Gottes (K1) fundiert; diese Aufnahme erweckt Freude (K2), und sie fordert eine entschlossene Entscheidung einer Person (K3) (siehe Figur 3). Jeder Aspekt auf diesem Niveau verweist auf eine Parabel oder ein Gleichnis: die verborgene Kraft Gottes (K1) verweist auf das Gleichnis vom Senfkorn (Lk. 13,18-19); das Erwecken von Freude verweist auf die Parabel vom Hirten, der sein verlorenes Schaf sucht (Lk. 15,3-6); und die entschlossene Entscheidung verweist auf die Parabel des ungerechten Verwalters (Lk. 16,1-13). Die Bedeutung dieser Parabeln und Gleichnisse ist in einer quasi-Baumstruktur repräsentiert (wie z.B. Figur 2). Der Gipfel dieser Baumstruktur enthält eine oder mehrere Bedeutungen (semantische Merkmale), die dem Reich Gottes (S1) und der metaphorischen Geschichte (S2) ähnlich sind. In Übereinstimmung mit den Vorschriften der Elaborierungstheorie des Unterrichts wird jede Elaborierung (K1, K2, K3) mit einer Synthese und einer Zusammenfassung abgeschlossen.

Um Parabeln und Gleichnisse analysieren zu können, müssen Schüler auch wissen, was Parabeln und Gleichnisse sind. Was sind Parabeln und Gleichnisse eigentlich für eine Sprachform? Das bedeutet, daß das Lernen des Konzepts Parabel und Gleichnis eine notwendige Bedingung für das Analysieren einer Metapher ist (konform Gagné, siehe Hermans 1987). Um aber zu verstehen, was eine Parabel und ein Gleichnis ist, soll man auch wissen, was eine Metapher ist. Deshalb ist das Lernen des Konzepts 'Metapher' eine notwendige Bedingung für das Verstehen von Parabeln und Gleichnissen. Die Konzepte 'Metapher' und 'Parabel/Gleichnis' bilden deshalb eine Lern-Bedingungssequenz, die die elaborierende Sequenz unterstützt (Reigeluth 1983).

B. Abhängige Variable

'Einsicht' verweist auf die kognitive Fähigkeit, ein Konzept zu interpretieren, d.h. Unterteilungen eines Konzepts miteinander zu verbinden und eine Verbindung zwischen Konzepten herstellen zu können (Bloom 2.20), und auf die Fähigkeit, bestimmen zu können, ob ein Konzept auf eine relativ bekannte Situation angewendet werden kann (Bloom 2.30). Die Konzepte, die die Schüler lernen sollten, waren das Reich Gottes, Parabel/Gleichnis und Metapher. Für eine Umschreibung dieser Konzepte verweisen wir auf Kapitel 3. Beispiel einer Multiple-choice Frage auf dem Niveau von Bloom 2.20 ist:

Menschen, die für das Wohl sozial ausgeschlossener Menschen handeln, auf der Basis ihres Glaubens an das Reich Gottes, haben das Ziel, daß diese sozial Ausgeschlossenen:

- (a) zum Glauben an Gott kommen
- (b) in Freude leben
- (c) entschlossen entscheiden, wie eine ideale Gemeinschaft realisiert wird
- (d) nicht länger von der Gemeinschaft ausgeschlossen sind

Wir haben einen Test mit 30 Fragen konstruiert, die statistisch mit Hilfe der folgenden Kriterien geprüft wurden (De Groot/Van Naerssen 1977):

- (1) *Spezifizität*: kein Mittelwert einer richtigen Antwort (p-Wert) einer Frage im Vortest darf größer oder gleich groß als 80% sein;
- (2) *Objektivität*: kein Mittelwert einer falschen Antwort (a-Wert) im Nachtest darf gleich groß oder größer sein als ein Mittelwert einer richtigen Antwort (p-Wert);
- (3) *Schwierigkeit*: der Mittelwert einer richtigen Antwort (p-Wert) im Nachtest soll größer oder gleich groß als 40% sein, aber der Mittelwert soll niedriger als 90% sein;
- (4) *Diskriminierung*: eine Frage soll unterscheiden zwischen guten und schlechten Schülern auf einem bestimmten Gebiet - im Zusammenhang mit dem Umfang unserer Stichprobe (N200), kein rit-Wert soll kleiner sein als .138 ($p = .01$);
- (5) *Zuverlässigkeit* ('reliability'): alpha nicht niedriger als .60.

Die Hälfte der konstruierten Fragen (15 von 30) entsprachen nicht einem oder mehreren Kriterien, und wurden deshalb auch nicht weiter bei der Analyse verwendet. Die andere Hälfte, die allen Kriterien entsprach, umfaßte sehr gut die verschiedenen Konzepte der Lernstruktur und die verschiedene Aspekte dieser Konzepte (4 Fragen über Metaphern; 3 Fragen über Parabel/Gleichnis und 8 Fragen über das Reich Gottes). Deshalb können wir konkludieren, daß der validierte Test geeignet ist, um 'Einsicht' in die Konzepte der Lernstruktur zu messen.

Interesse verweist auf die Erfahrung von Freude bei einer Lernaufgabe (Krathwohl 2.30). Das Objekt dieses Interesses ist der Lerninhalt der Unterrichtseinheit (Metapher, Parabel/Gleichnis, Reich Gottes). Das Interesse wurde mit einer Likert-Skala gemessen. Ein Beispiel ist die folgende Frage:

Antwort-Möglichkeiten:

- 1 = stark einverstanden
- 2 = einverstanden
- 3 = einverstanden, noch abgelehnt
- 4 = abgelehnt
- 5 = stark abgelehnt

	1	2	3	4	5
es interessiert mich zu sehen welche Verbindung es gibt zwischen den Glauben an Gott und dem Ideal einer Gemeinschaft für alle Menschen.					

Diese Prüfung des Interesses der Schüler besteht aus 10 Fragen: 4 über Metaphern; 2 über Parabeln/Gleichnisse und 3 über das Reich Gottes. Der Validität dieses Tests ist hoch (alpha .90).

Die *kognitiv-linguistische Fähigkeit*, religiöse Metaphern zu analysieren, ist mit einem Test gemessen, in dem Schüler sowohl Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt einer Metapher bestimmen sollen und auch die Ähnlichkeiten zwischen ihnen. Wenn jemand keine Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt sieht, bleibt die metapho-

rische Aussage bedeutungslos (Un-sinn); wenn jemand keine Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt sieht, wird die metaphorische Aussage wörtlich interpretiert. Diese komplexe und kreative Fähigkeit, gleichzeitig Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen Sachverhalten zu identifizieren, nennt man Kreuz-Klassifikation.

Wegen des begrenzten Raumes dieses Artikels kann ich keine Einsicht in den Konstruktionsprozeß dieses Tests geben, und auch nicht auf den theoretische Hintergrund dieser Konstruktion eingehen. Ich werde mich auf eine Beschreibung des Inhalts dieses Tests und seine Validität beschränken.

Dieser Test besteht aus drei Metaphern über Gott und aus drei Parabeln/Gleichnissen. Die Metaphern über Gott sind: Gott ist König; Gott ist Gesetzgeber und Gott ist eine Luftblase. Die Parabeln oder Gleichnisse sind: die Parabel vom verborgen Schatz im Acker (Mt. 13,44); das Gleichnis von der zur Erde geworfen Saat (Mk. 4,26-29) und das Gleichnis von der Hefe (Lk. 13,21). Jede Metapher steht in einem relevanten Kontext, in dem die Metapher verwendet wird. Dieser Kontext gibt die Richtung der möglichen Bedeutungen dieser Metapher an. Mit jeder Metapher sind 6 bis 8 Wörter verbunden, die entweder Bedeutungen des ersten Subjekts oder Bedeutungen des zweiten Subjekts sind, oder Bedeutungen, die vom ersten und zweiten Subjekt geteilt werden. Wörter, die eine gemeinsame Bedeutung zwischen dem ersten und zweiten Subjekt einer Metapher andeuten, können mehr für das erste Subjekt oder mehr für das zweite Subjekt kennzeichnend sein. Um diese verschiedenen Antwortmöglichkeiten ausdrücken zu können, wird bei jedem Wort eine Likert-Skala angegeben, die vier Kategorien umfaßt:

- (a) ein Wort ist eine Bedeutung nur des *ersten* Subjekts;
- (b) ein Wort ist eine gemeinsame Bedeutung des ersten und zweiten Subjekts, aber es ist mehr kennzeichnend für das *erste* Subjekt;
- (c) ein Wort ist eine gemeinsame Bedeutung des ersten und zweiten Subjekts, aber es ist mehr kennzeichnend für das *zweite* Subjekt;
- (d) ein Wort ist eine Bedeutung nur des *zweiten* Subjekts;

Für ein Beispiel einer Frage aus diesem kognitiv-linguistischen Test verweise ich auf *Figur 4*.

Mit Hilfe einer Gruppe von Sachkennern (21 Theologen) wurden die Antwort-Möglichkeiten auf dieser Likert-Skalen standardisiert. Für Wörter, die eine nicht-gemeinsame Bedeutungen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt ausdrücken, habe ich eine Untergrenze von 80% Übereinstimmung zwischen diesen Sachkennern gesetzt; für ähnliche Bedeutungen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt eine Untergrenze von 70%. Mit Hilfe dieser Standardisierung kann man bestimmen, welche Antworten richtig und welche falsch sind. Bei der Besprechung

der Resultate werden immer die Mittelwerte der falschen Antworten angegeben.

FIGUR 4: Beispiel einer Test-Frage in Bezug auf der kognitiv-linguistische Fähigkeit Metaphern zu analysieren.

Es gibt Menschen die glauben daß der Bibel alle ethische Vorschrift enthält für das Handeln der Menschen. Diese Menschen sagen:

"Gott ist ein Gesetzgeber"

A = Gott

B = Gesetzgeber

	nur A	mehr A; weniger B	mehr B; weniger A	nur B
übernatürlich				
festlegen				
Staatssystem				
Straf				
Gewißheit				
Glaube				
Parlament				
gerecht				

Die kognitiv-linguistische Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren, wird mit verschiedenen Skalen gemessen:

REL: die Fähigkeit, in religiösen Metaphern Differenzen und Ähnlichkeiten zu identifizieren, sowohl in Metaphern über Gott als auch in Parabeln und Gleichnissen (alpha .78);

RELDIF: die Fähigkeit, in religiösen Metaphern Differenzen zu identifizieren zwischen dem ersten und zweiten Subjekt (alpha .82);

RELÄHN: die Fähigkeit, in religiösen Metaphern Ähnlichkeiten zu identifizieren zwischen dem ersten und zweiten Subjekt (alpha .70);

In der Skala RELDIF haben wir zwei Sub-Skalen unterschieden, je nach dem Inhalt der religiösen Metaphern:

GOTTDIF: Differenzen identifizieren in Metaphern über Gott (alpha .77);

P/GDIF: Differenzen identifizieren in Parabeln und Gleichnissen (alpha .75);

In der Skala RELÄHN haben wir auch zwei Sub-Skalen unterschieden:

GOTTÄHN: Ähnlichkeiten identifizieren in Metaphern über Gott (alpha .50);

P/GÄHN: Ähnlichkeiten identifizieren in Parabeln und Gleichnissen (alpha .60).

Die Zuverlässigkeit einer Skala (GOTTÄHN) ist niedriger als das Kriterium von .60. Deshalb müssen die Forschungsergebnisse auf dieser Skala mit Vorsicht interpretiert werden.

6.4 Subjekte

Die Schüler, die an der Forschung beteiligt waren, sind durchschnittlich 16 Jahren alt und besuchen die vierte Klasse des Atheneums (was vergleichbar ist mit dem Gymnasium) von Schulen in katholischer Trägerschaft. Diese Schüler wurden nicht zufällig ausgewählt. Wir haben 12 Religionslehrer von 6 Schulen im Osten und Norden der Niederlande gefragt, ob sie an dieser Forschung teilnehmen möchten. Die meisten Lehrer haben schon vorher an anderen empirisch-theologischen Forschungen partizipiert (z.B. Hermans 1987). Das ergab eine Stichprobe von 400 Schüler: 269 Schüler in der Experimentalgruppe (verteilt über 12 Klassen) und 131 Schüler in der Kontrollgruppe (verteilt über 7 Klassen).

Gemäß unserem quasi-experimentellen Forschungsdesign (Kap. 6.2) sollen die beiden Forschungsgruppen miteinander vergleichbar sein. Die statistische Analyse zeigte aber signifikante Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe im Vortest in Bezug auf die Einsicht in den Lerninhalt und das Interesse für das Thema. Deshalb haben wir ein Verfahren entwickelt, um die beiden Forschungsgruppen miteinander im Hinblick auf diese abhängigen Variablen vergleichen zu können. Erstens haben wir entschieden, daß nur Klassen und keine individuellen Schüler von der Stichprobe ausgeschlossen werden sollten, um die beiden Forschungsgruppen vergleichbar zu machen. Es wäre möglich, daß wir einen systematischen Fehler begehen werden, wenn individuelle Schüler ausgeschlossen wurden. Z.B. nur die Schüler mit einem geringen Interesse werden entfernt, wodurch nur relativ interessierte Schüler zu der Stichprobe gehören werden. Zweitens haben wir entschieden, daß in erster Instanz nur Klassen der Kontrollgruppe aus der Stichprobe entfernt werden sollten. Auf diese Weise wird die Vielfältigkeit in der Experimentalgruppe behalten, was eine bessere ökologische (d.h. situative) Validität der Forschung garantieren würde.

Die Mittelwerte der Einsicht in drei Klassen in der Experimentalgruppe war niedriger als der Zufallsscore, d.h. ein Mittelwert muß bei multiple-choice Fragen mit vier Antwortmöglichkeiten höher als 40% sein, um signifikant ($p=.01$) größer zu sein als der Zufall. Die Mittelwerte in diesen Klassen war zweimal 39% und einmal 37%. Das Resultat dieser drei Klassen ließ den Mittelwert der Experimentalgruppe so stark absinken, daß es unmöglich wurde, die Mittelwerte der beiden Forschungsgruppen nur mittels der Entfernung von Klassen aus der Kontrollgruppe miteinander vergleichbar zu machen. Deshalb sind wir von der zweiten Regel des oben genannte Verfahrens abgewichen und haben die drei Klassen der Experimentalgruppe mit einem niedrigeren Mittelwert von Einsicht als der Zufallsscore aus der Stichprobe entfernt. Als Resultat dieser Maßnahme gab es nun keinen signifikanten Unterschied mehr zwi-

schen den beiden Forschungsgruppen im Bezug auf Einsicht der Schüler vor dem Unterricht (*Tabelle 1*: $t = -.56$; $df = 236$; $p = n.s.$).

Die Kontrollgruppe war vor dem Unterricht auch mehr an dem Thema der religiösen Metaphern und am Thema des Reiches Gottes interessiert. Um die Mittelwerte zwischen beiden Forschungsgruppen vergleichbar zu machen, wurden die Klassen der Kontrollgruppe mit dem höchsten Mittelwert von Interesse aus der Stichprobe entfernt. Als Resultat dieses Verfahrens hat es im Vortest keinen signifikanten Unterschied mehr zwischen den beiden Forschungsgruppen in Bezug auf das Interesse am Thema gegeben (*Tabelle 1*: $t = 0.83$; $df = 239$; $p = n.s.$).

Dieses Verfahren ergab eine Stichprobe von 197 Schüler in der Experimentalgruppe (verteilt über 9 Klassen in vier verschiedenen Schulen) und 55 Schüler in der Kontrollgruppe (verteilt über 3 Klassen in 2 verschiedenen Schulen). Vor dem Unterricht hat es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe im Bezug auf die Mittelwerte der abhängigen Variablen gegeben (Einsicht, Interesse, kognitiv-linguistische Fähigkeit; *Tabelle 1*).

Tabelle 1: Vergleich (t-Test) der Mittelwerte von den abhängigen Variablen im Vortest zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe

	Exp. gruppe		Kontr. gruppe		Df	t	Sign.
	M	SD	M	SD			
Einsicht	.44	.14	.45	.16	236	-0.56	n.s.
Interesse	1.79	.61	1.88	.13	239	0.83	n.s.
REL	.19	.08	.18	.05	219	1.35	n.s.
RELDIF	.08	.07	.08	.06	229	0.12	n.s.
GOTDIF	.04	.07	.05	.07	236	-0.75	n.s.
P/SDIF	.14	.11	.12	.08	226	0.82	n.s.
RELSÄHN	.30	.12	.28	.12	223	1.37	n.s.
GOTÄHN	.27	.11	.24	.08	226	1.23	n.s.
P/SÄHN	.33	.14	.31	.15	234	0.92	n.s.

N.B. die Skalen REL bis P/SÄHN messen die kognitiv-linguistische Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren. Für eine Beschreibung dieser Skalen verweisen wir nach par. 6.3.

Die Experimental- und Kontrollgruppe wurden auch im Bezug auf eine Gruppe von relevanten Hintergrundvariablen verglichen. Die Resultate dieses Vergleichs sind beschrieben in *Tabelle 2* und 3. Bei zwei Variablen gab es einen signifikanten Unterschied zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe. Erstens ist die Kontrollgruppe durchschnittlich politisch konservativer als die Experimentalgruppe (*Tabelle 2*). Zweitens wohnen die Schüler der Kontrollgruppe in weniger urbanisierten Wohnorten als die Schüler der Experimentalgruppe (*Tabelle 2*). Bei dem anderen Hintergrundvariablen gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Der Unterschied bei den Variablen 'politische Präferenz' und 'Grad der Urbanisierung' ist aber nicht so wichtig wie die Ähnlichkeit zwischen beiden Forschungsgruppen in Hinsicht auf die religiösen Hintergrundvariablen (*Tabelle 2*: Grad der Kirchezugehörigkeit, und *Tabelle 3*: Übereinstimmung mit einigen zentralen christlichen Dogmen, Wichtigkeit der Religion im Leben) und in Hinsicht auf einige Wert-Komplexe (*Tabelle 3*: Ökonomisch-konservativ, usw.). Deshalb nehmen wir an, daß die Forschungsgruppen grundsätzlich vergleichbar sind. Diese Konklusion ist wichtig in Bezug auf unser Forschungsdesign (Kap. 6.2), weil mögliche Unterschiede bei den abhängigen Variablen im Nachtest dem Unterschied zwischen Teilnahme am Unterricht (Experimentalgruppe) oder kein Unterricht (Kontrollgruppe) zugeschrieben werden können. Wir werden aber mittels einer Regressionsanalyse auch den möglichen Einfluß von politischer Präferenz und Grad der Urbanisierung auf die abhängigen Variablen kontrollieren.

Tabelle 2: Vergleich zwischen Kontextvariablen der Experimentalgruppe (N=197) und Kontrollgruppe (N=55) - gemessen mit Hilfe von Variablen mit einem nominalen Wert

	Phi	Sign.	
Geschlecht (m/w)	.0734	n.s.	
	Chi2	Df	Sign
Politische Präferenz	6.968	3	.10
Grad der Kirchen- Zugehörigkeit	7.147	5	n.s.
Grad der Urbanisierung der Wohnorte	40.470	3	.01

7. Forschungsergebnisse

Einsicht

Im Vortest haben die Schüler in der Experimentalgruppe durchschnittlich 44% richtige Antworten gegeben gegenüber 45% richtige Antworten in der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied im Vortest ist aber nicht signifikant ($t = -0.56$; $df = 236$; n.s.). Im Nachtest ist die Einsicht der Experimentalgruppe in religiöse Metaphern, insbesondere Parabeln und Gleichnisse und das Reich Gottes bis 72% richtige Antworten stark gestiegen (*Diagramm 1*). Der Unterschied zur Kontrollgruppe (41% richtige Antworten) ist stark signifikant ($t = 14.04$; $df = 246$; $p = .01$). Vergleicht man die Resultate der Vor- und Nachtests miteinander, dann kann man eine Zunahme von Einsicht in der Experimentalgruppe von 28% konstatieren; das Resultat in der Kontrollgruppe im Nachtest ist 4% niedriger als im Vortest. Der Unterschied zwischen diesen Lernresultaten ist auch stark signifikant ($t = 11.76$; $df = 233$; $p = .01$).

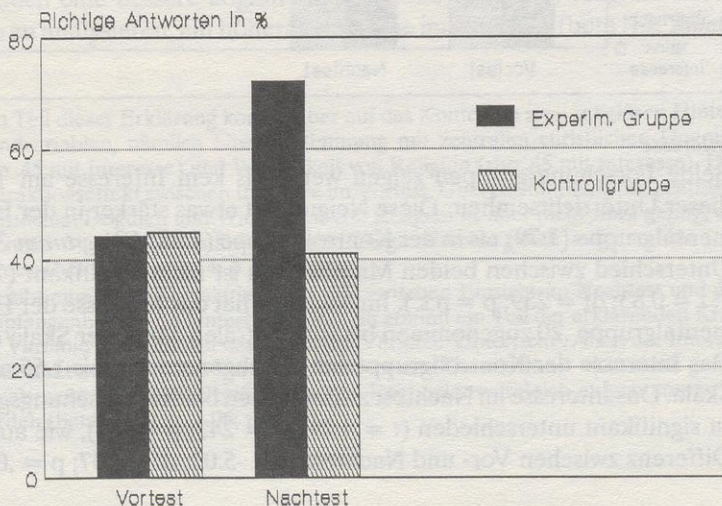
Tabelle 3: Vergleich zwischen Kontextvariablen der Experimentalgruppe (N=197) und Kontrollgruppe (N=55) – gemessen mit Hilfe von Variablen mit einem ordinalen Wert.

	Exp. gruppe		Kontr. gruppe		t	Sign.
	M	SD	M	SD		
Alter	16.46	.64	16.36	.56	1.22	n.s.
Zustimmung mit christliche Dogmen	3.75	.78	3.56	.80	1.54	n.s.
Wichtigkeit Religion (Werte)	4.09	.83	4.09	.85	-0.08	n.s.
Economisch-Konservativ	2.27	.75	2.27	.75	0.01	n.s.
Familial-Konservativ	2.73	.87	2.64	.83	0.73	n.s.
Hedonismus	2.12	.74	2.08	.68	0.33	n.s.
Sozial-Kritik	3.17	.85	3.38	.72	-1.57	n.s.
Autonomie	3.06	.88	3.09	.83	-0.26	n.s.

N.b. all diese Kontextvariablen, ausser Alter, sind gemessen mit Likert-Skalen von 1 (stark einverstanden) bis 5 (überhaupt nicht einverstanden)

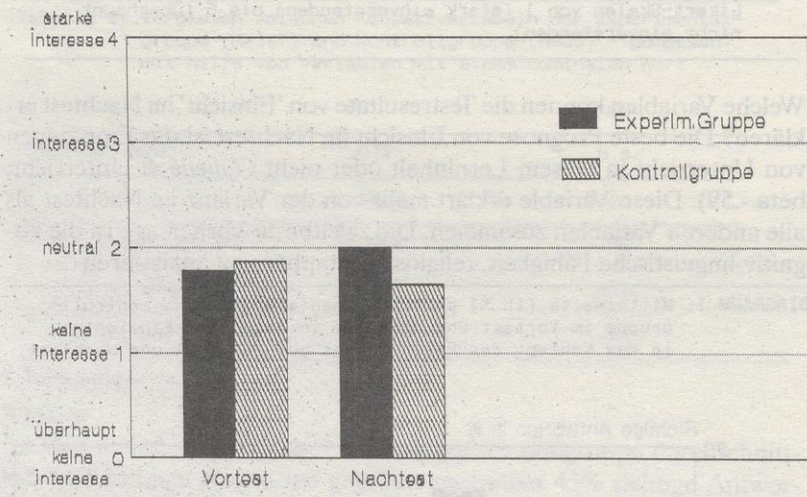
Welche Variablen können die Testresultate von 'Einsicht' im Nachtest erklären? Die beste Prognose von Einsicht im Nachtest ist das Empfangen von Unterricht in diesem Lerninhalt oder nicht (Tabelle 4: Unterricht; beta -.59). Diese Variable erklärt mehr von der Varianz im Nachtest als alle anderen Variablen zusammen. Die zweitbeste Vorhersage ist die kognitiv-linguistische Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren

DIAGRAMM 1: Mittelwerte (in %) der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe im Vortest und Nachtest in Bezug auf Einsicht in das Konzept des Reich Gottes auf der Vor- und Nachtest



(beta -.21). Je höher diese Fähigkeit ist, desto mehr hat man Einsicht in die Lerninhalte (Parabel/Gleichnisse, Reich Gottes). Ein höheres Interesse an dem Lerninhalt prognostiziert auch eine höhere Einsicht im Nachtest (beta -.14). Schließlich gibt es die Tendenz, daß etwas jüngere Schüler durchschnittlich eine höhere Einsicht im Nachtest haben (beta -.13). Diese vier Variablen erklären 53% der Einsicht in den Lerninhalt. Die beiden Hintergrundvariablen, worin die Experimental- und die Kontrollgruppe differenzierten (nämlich politische Präferenz und Grad der Urbanisierung), sind nicht in den Vergleich eingegangen (p .10). Man darf deshalb konkludieren, daß diese Differenz zwischen den beiden Forschungsgruppen im Bezug auf die Einsicht in den Lerninhalt nicht relevant ist.

DIAGRAMM 2: Mittelwerte der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe in Bezug auf das Interesse an religiösen Metaphern und am Reich Gottes im Vor- und Nachtest.



Interesse

Beide Forschungsgruppen zeigen wenig bis kein Interesse am Thema dieser Unterrichtseinheit. Diese Neigung ist etwas stärker in der Experimentalgruppe (1.79) als in der Kontrollgruppe (1.88) (Diagramm 2). Der Unterschied zwischen beiden Mittelwerten ist nicht signifikant (Tabelle 1: $t = 0.83$; $df = 239$; $p = n.s.$). Im Nachtest hat das Interesse der Experimentalgruppe .20 zugenommen bis zur neutralen Mitte der Skala (2.00). Das Interesse der Kontrollgruppe hat .28 abgenommen bis 1.65 auf der Skala. Das Interesse im Nachtest zwischen den beiden Forschungsgruppen ist signifikant unterschieden ($t = 4.29$; $df = 243$; $p = .01$), wie auch die Differenz zwischen Vor- und Nachtest ($t = -5.02$; $df = 237$; $p = .01$).

Tabelle 4: Erklärte Varianz von Einsicht der gesamte Stichprobe (N=251) im Nachtest (Regressionsanalyse)

Größe der erklärten Varianz: R^2 adj. .53			
	Beta	t	Sign
Unterricht	-.59	-10.46	.001
Kognitiv-linguistische Fähigkeit (Nachtest)	-.21	- 3.58	.001
Interesse (Nachtest)	-.14	- 2.41	.01
Alter	-.13	- 2.34	.05

Tabelle 5: Erklärte Varianz des Interesses der gesamten Stichprobe (N=217) im Nachtest (Regressionsanalyse).

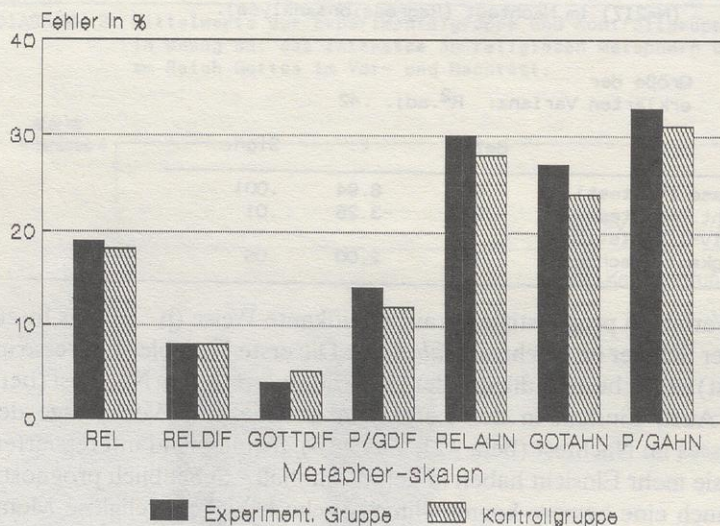
Größe der erklärten Varianz: R^2 .adj. .42			
	Beta	t	Sign.
Interesse (Vortest)	.55	8.94	.001
Einsicht (Nachtest)	-.22	-3.25	.01
Kognitiv-linguistische Fähigkeit (Nachtest)	.13	2.00	.05

Drei Variablen prognostizieren auf signifikante Weise (p .10) das Interesse der Schüler im Nachtest (Tabelle 5). Die erste Variable (Interesse im Vortest) ist der beste Indikator der Höhe des Interesses im Nachtest (beta .55).¹ Auch Einsicht in den Lerninhalt ist eine gute Vorhersage des Interesses im Nachtest (beta -.21; Tabelle 5). Schüler sind interessierter, wenn sie mehr Einsicht haben in den Lerninhalt.² Schließlich prognostiziert auch eine bessere kognitiv-linguistische Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren, ein höheres Interesse im Nachtest (beta .13; Tabelle

- 1) Ein Teil dieser Erklärung kommt aber auf das Konto von zwei religiösen Hintergrundvariablen, nämlich Übereinstimmung mit zentralen christlichen Dogmen (ρ .45 mit Interesse) und Wichtigkeit von Religion (ρ .45 mit Interesse). Der Interaktionseffekt zwischen Interesse im Vortest, Übereinstimmung mit zentralen christlichen Dogmen und Wichtigkeit von Religion ist aber nicht stark genug, um als neue Variable selbständig in den Regressionsvergleich aufgenommen zu werden (beta .09; t = 1.14; p = .13).
- 2) Es gibt eine hohe Korrelation (ρ .67) zwischen Einsicht im Nachtest und das Empfangenhaben von Unterricht. Deshalb kommt ein Teil der erklärenden Kraft der Variable 'Einsicht' auf das Konto der Variable 'Unterricht'. Aber, der Interaktionseffekt zwischen den Variablen Einsicht und Unterricht ist nicht stark genug um als neue Variable selbständig in den Regressionsvergleich aufgenommen zu werden (beta -.09; t = -1.06; p = .29).

5). Die drei Variablen zusammen (Interesse im Vortest, Einsicht und kognitiv-linguistische Fähigkeit) erklären 42% der Varianz von Interesse im Nachtest. Die beiden Hintergrundvariablen (politische Präferenz und Grad der Urbanisierung), worin die beiden Forschungsgruppen sich voneinander unterschieden, sind als erklärende Variablen nicht so signifikant, daß sie in den Regressionsvergleich aufgenommen werden können ($p .10$). Diese beiden Variablen sind deshalb in Bezug auf eine Erklärung der Varianz des Interesses im Nachtest nicht relevant.

DIAGRAMM 3: Mittelwerte der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe in Bezug auf Fehler (in %) in der kognitiv-linguistischen Analyse von religiöse Metaphern im Vortest.



Kognitiv-linguistische Fähigkeit

Vor dem Unterricht hat es keine signifikanten Differenzen zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe auf einer der verschiedenen Skalen, mit denen die kognitiv-linguistische Fähigkeit (religiöse Metaphern zu analysieren) gemessen wurden (*Tabelle 1*), gegeben. Der Durchschnittswert an Fehlern beim Analysieren der Bedeutung von religiösen Metaphern ist 19% in der Experimentalgruppe und 18% in der Kontrollgruppe (*Diagramm 3*). In beiden Forschungsgruppen sind die Schüler besser imstande, Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt religiöser Metaphern zu identifizieren (RELDIF) als Ähnlichkeiten zwischen beiden Subjekten (RELÄHN) zu unterscheiden (*Diagramm 3*). Die Schüler in beiden Forschungsgruppen sind auch im Vortest besser imstande, Differenzen in Metaphern über Gott (GOTTDIF) als

Differenzen in Parabeln und Gleichnissen (P/SDIF) zu identifizieren. Das ist auch der Fall beim Identifizieren von Ähnlichkeiten in Metaphern über Gott (GOTTÄHN) im Vergleich mit Parabeln und Gleichnissen (P/SÄHN).

Tabelle 6: Vergleichung (t-test) zwischen der Lerneffekt (in %) der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe in Bezug auf die kognitiv-linguistische Fähigkeit Metaphern zu analysieren

	Exp.gruppe		Kontr.gruppe		Df	t	Sign.
	M	SD	M	SD			
REL	-.03	.08	.03	.12	203	-4.18	.01
RELDIF	-.03	.08	.02	.14	208	-2.99	.01
GOTTDIF	-.01	.14	.05	.16	214	-2.66	.01
P/SDIF	-.05	.11	.01	.14	223	-2.94	.01
RELÄHN	-.03	.12	.05	.12	215	-3.80	.01
GOTTÄHN	-.02	.14	.05	.17	214	-2.66	.01
P/SÄHN	-.05	.14	.04	.17	222	-3.79	.01

N.b. Für den Inhalt der Skalen, siehe par. 6.3;

Ein negatives Vorzeichen bei einem Mittelwert (M) bedeutet eine Abnahme von Fehlern bei der Analyse von religiösen Metaphern im Nachtest im Vergleich zum Vortest.

Tabelle 6 gibt die Lerneffekte (Nachtest minus Vortest) der beiden Forschungsgruppen wieder. In der Experimentalgruppe hat sich der Prozentsatz falscher Antworten auf allen Metaphernskalen, die verschiedene Dimensionen der kognitiv-linguistischen Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren, messen, signifikant gesenkt (siehe Tabelle 6). Dagegen hat der Prozentsatz falscher Antworten in der Kontrollgruppe auf allen Skalen zugenommen (siehe Tabelle 6). Der unterschiedliche Lerneffekt der Experimental- und Kontrollgruppe ist auch signifikant unterschiedlich auf allen Metaphernskalen ($p .01$). Die Schüler, die im Verstehen von religiösen Metaphern unterrichtet wurden, machen 3% weniger Fehler in der Analyse von religiöse Metaphern nach diesem Unterricht als vor dem Unterricht. Diese Verbesserung ihrer Fähigkeit ist gleich groß in Hinsicht auf das Identifizieren von Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt in religiösen Metaphern (RELDIF: 3%), wie in Hinsicht auf das Identifizieren von Ähnlichkeiten in religiösen Metaphern (RELÄHN: 3%). Es gibt aber einen interessanten Unterschied zwischen den Skalen, die Bezug haben auf Metaphern über Gott, und Skalen, die Bezug haben auf Parabeln und Gleichnisse. Die größte Verbesserung dieser Fähigkeit gibt es beim Identifizieren von Differenzen und Ähnlichkeiten in Parabeln und Gleichnissen (Tabelle 6: P/SDIF und P/SÄHN - eine Verbesserung von 5%).

Welche Variablen können die Varianz in der kognitiv-linguistischen Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren, erklären? Es gibt zwei Varia-

blen, die ungefähr in gleichen Maße diese Fähigkeit prognostizieren. Die erste Variable ist der Grad dieser Fähigkeit im Vortest (Tabelle 7: beta .31). Eine hohe Fähigkeit vor dem Unterricht ist eine gute Vorhersage

Tabelle 7: Erklärte Varianz der kognitiv-linguistischen Fähigkeit religiöser Metaphern zu analysieren der gesamten Stichprobe (N=251) im Nachtest (Regressionsanalyse)

Größe der erklärten Varianz: R^2_{adj} .29			
	Beta	t	Sign.
Kognitive-linguistische Fähigkeit (Vortest)	.31	4.62	.001
Einsicht (Nachtest)	-.30	-4.27	.001
Interesse (Nachtest)	.16	2.20	.05

für eine höhere Fähigkeit nach dem Unterricht. Die zweite Variable ist die Einsicht in der Lerninhalt (Metaphern, Parabeln und Gleichnisse, das Reich Gottes) (beta -.30). Ein hohe Einsicht prognostiziert eine hohe Fähigkeit im Analysieren von religiösen Metaphern.³ Die dritte Variable, die in den Vergleich aufgenommen ist, ist das Interesse. Schüler, die stärker an religiösen Metaphern und am Reich Gottes interessiert sind, haben durchschnittlich eine höhere Fähigkeit im Analysieren von religiösen Metaphern (beta .16). Die erklärende Kraft dieses Interesses ist aber halb so stark wie die Fähigkeit im Vortest, religiöse Metaphern zu analysieren und Einsicht in diesem Lerninhalt im Nachtest.

8. Schlußfolgerungen

Auf der Basis dieser Forschungsergebnisse werden wir in dreierlei Hinsicht einige Folgerungen ziehen. Erstens werden wir prüfen, ob die formulierten Hypothesen auf Grund dieser Ergebnisse³ bestätigt werden können oder nicht (Kap. 6.1). Zweitens werden wir die Ergebnisse auf die neuzeitlichen Rationalität beziehen, welche die Voraussetzung eines jeden Verstehensprozeß ist (Kap. 1). Drittens werden wir unsere Folgerungen auf Indizien für die Richtigkeit des integrativen Rahmens einer symboldidaktischen Religionspädagogik, den wir im Sinne Ricoeurs entwickelt haben, beziehen (Kap. 2).

- 3) Auch bei diesem Regressionsvergleich muß erwähnt werden, daß Einsicht hoch korreliert (ρ .67) mit dem Bekommenhaben von Unterricht. Die Variable 'Unterricht' erhöht also die erklärende Kraft der Variable 'Einsicht'. Der Interaktionseffekt zwischen Unterricht und Einsicht ist aber wieder nicht stark genug, um als neue Variable in der Regressionsanalyse aufgenommen zu werden.

Die Hypothese dieser Forschung nimmt Bezug auf ein Curriculum, in dem Schüler lernen, religiöse Metaphern zu analysieren, insbesondere Parabeln und Gleichnisse über das Reich Gottes. In diesem Curriculum lernen die Schüler, die Bedeutung von Parabeln und Gleichnissen mit Hilfe einer quasi-hierarchischen Baumstruktur zu erarbeiten, indem die Verbindungen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt einer Metapher wiedergegeben werden (Kap. 5). Die Lernsequenz dieser Unterrichtseinheit ist entsprechend der Vorschriften der Elaborierungstheorie aufgebaut (Kap. 6), d.h. von einfach nach komplex. Den Texten dieses Curriculum ist auch ein Epitoom hinzugefügt, und eine Synthese und Zusammenfassung folgt auf jedem Elaborierungsniveau (Kap. 6.3).

Auf Grund dieser theoretischen Überlegungen haben wir *erstens* eine Zunahme von Einsicht in das Konzept Reich Gottes und in damit verbundenen Konzepte (Metapher, Parabel/Gleichnis) erwartet (H1). Diese Erwartung wird von den Forschungsergebnissen bestätigt. Die Einsicht in diese Konzepte ist nach dem Unterrichtsprozeß um 28% gestiegen. Dieser Lerneffekt ist auch signifikant unterschieden von dem Lerneffekt der Schüler, die keinen Unterricht bekommen haben. Der kognitive Effekt dieses Curriculums wird auch in einer Regressionsanalyse (Tabelle 4) bestätigt, in der der Unterschied zwischen Unterricht oder kein Unterricht die Variable mit der stärksten prognostizierenden Kraft in Bezug auf die Variable 'Einsicht' (beta -.59) ist.

Die *zweite* Erwartung, die in der Hypothese beschlossen liegt, hat Bezug auf die Zunahme des Interesses an religiösen Metaphern und am Reich Gottes (H2). Diese Erwartung fußt auf der Idee, daß nach diesem Unterricht die religiöse Sprache für die Schüler bedeutungsvoller und der Inhalt des Reiches Gottes klarer geworden ist. Auch diese Erwartung wird von den Forschungsergebnissen bestätigt. Das Interesse hat in der Experimentalgruppe um .20 zugenommen, während es in der Kontrollgruppe um .28 abgenommen hat. Für die Experimentalgruppe bedeutet diese Zunahme von Interesse, daß ihr leicht negatives Interesse vor dem Unterricht (1.79) sich geändert hat zugunsten einer durchschnittlich neutralen Haltung (2.00) nach dem Unterricht. Eine Regressionsanalyse hat auch der Grund unserer Erwartung bestätigt, daß eine höhere Einsicht in die Konzepte und eine bessere Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren, eine höheres Interesse prognostizieren.

Die *letzte* Erwartung betrifft eine Verbesserung der kognitiv-linguistischen Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren (H3). Diese Fähigkeit hat bei Schülern in der Experimentalgruppe auch zugenommen im Gegensatz zu Schülern in der Kontrollgruppe. Diese Verbesserung hat sowohl Bezug auf die Fähigkeit, Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt zu identifizieren (RELDIF), als auch auf die Fähigkeit, Ähnlichkeiten zu identifizieren (RELÄHN). Diese Verbesserung ist aber

größer bei Parabeln und Gleichnissen (P/SDIF und P/SÄHN: 5%) als bei Metaphern über Gott (GOTTDIF: 1% - GOTTÄHN: 2%).

Was bedeuten diese Forschungsergebnisse in Hinsicht auf das Ziel der religiösen Bildung im Kontext der neuzeitlichen Rationalität? Im ersten Kapitel dieses Aufsatzes haben wir gezeigt, daß es keine erste Naivität für moderne Menschen als Verstehensmöglichkeit von religiösen Metaphern mehr gibt: moderne Menschen verstehen nicht unmittelbar, was Metaphern sagen wollen. Die Schüler müssen lernen, die Bedeutung einer religiösen Metapher mittels eines Denkprozesses herzustellen, in dem Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt gefunden werden. Das Lernen dieser reflexiven Einsicht in religiöse Metaphern war das Ziel des entwickelten Curriculums. Dieses Ziel ist auch realisiert worden, indem sich die Fähigkeit, Ähnlichkeiten in religiösen Metaphern zu identifizieren, bei den Schüler der Experimentalgruppe auch um 5% verbessert hat (*Tabelle 6: RELÄHN*). Vielleicht erscheint die Verbesserung von 5% etwas niedrig, aber man muß bedenken, daß die Unterrichtseinheit nur einen beschränkten Umfang von 8 Unterrichtsstunden hatte.

Besonders wichtig scheint uns aber zu sein, daß diese Verbesserung der kognitiv-linguistischen Fähigkeit nicht abhängig ist von irgendeiner religiösen Hintergrundvariablen, derzufolge z.B. die Verbesserung dieser Fähigkeit nur bei kirchlich-engagierten Schülern möglich wäre oder nur bei Schülern, die in hohem Grad zentralen christlichen Dogmen zustimmen. Die Regressionsanalyse dieser Fähigkeit (*Tabelle 7*) zeigt, daß keine Hintergrundvariablen einen signifikanten Einfluß auf den Grad dieser Fähigkeit haben. Dieses reflexive Verständnis der metaphorischen Bedeutung religiöser Metaphern kann gelernt werden, ungeachtet des religiösen Hintergrundes der Schüler. Das scheint mir ein wichtiges Ergebnis im Blick auf die neuzeitliche Rationalität zu sein, aber auch im Blick auf die pluriforme Zusammensetzung unserer Schulen.

Wie können die Forschungsergebnisse in Hinsicht auf den symboldidaktischen Rahmen für die Religionspädagogik interpretiert werden, den wir im Sinne Ricoeurs entwickelt haben? Im Kapitel 2 haben wir einen integrativen Rahmen für eine Religionspädagogik, die vom Symbolkonzept ausgeht, entwickelt. In der Inhaltsdimension dieses Rahmens haben wir drei Ebenen unterschieden: das primäre Symbol, die Metapher und das Konzept (siehe *Figur 1*). In der Verstehensdimension haben wir zwei Verarbeitungsformen unterscheiden: kognitiv und affektiv (*Figur 1*). Die oben beschriebene Forschung beschränkte sich auf die Inhaltsdimension dieses Rahmens zu Metaphern und Konzepten und auf die Verstehensdimension zu einer kognitiven Verarbeitung dieser Metaphern und Konzepten (Zellen 5 und 6: *Figur 1*). Nur in dieser Hinsicht können also Folgerungen in Bezug auf diesen symboldidaktischen Rahmen

gezogen werden. Diese Folgerungen sind aber für die Verwendbarkeit und Richtigkeit dieses Rahmens sehr verheißungsvoll. Die Regressionsanalysen, die in den Forschungsergebnissen erwähnt werden, zeigen eine starke Verschränkung zwischen den inhaltlichen Ebenen der Metapher und des Konzeptes. Zentral in der Unterrichtseinheit stehen Parabeln und Gleichnisse über das Reich Gottes. Dabei werden Parabeln und Gleichnisse als religiöse Metaphern aufgefaßt, und das Reich Gottes ist das zentrale Konzept der entwickelten Unterrichtseinheit. Der Grad der Einsicht in das Konzept des Reiches Gottes wird in relativ starkem Maße (beta -.21) prognostiziert durch die Fähigkeit, die Bedeutung von religiösen Metaphern zu verstehen (*Tabelle 4*). Aber auch umgekehrt wird die Höhe der kognitiv-linguistischen Fähigkeit, religiöse Metaphern zu analysieren, in starkem Maße (beta -.30) prognostiziert durch den Grad der Einsicht in das Konzept, auf das diese religiösen Metaphern Bezug nehmen (*Tabelle 7*). Diese gegenseitige Verschränkung des Verstehens einer religiösen Metapher mit einem theologischen Konzept ist ein Indiz für die Richtigkeit der Interpretation des hermeneutischen Prozesses durch Ricoeur. Schüler haben weniger Einsicht in ein theologisches Konzept, wenn ein Verständnis von Metaphern, auf denen das Konzept fußt, fehlt. Und umgekehrt haben Schüler weniger Verständnis von religiösen Metaphern, wenn die Einsicht in die Konzepte fehlt, auf die diese religiösen Metaphern Bezug nehmen. Diese Verschränkung läßt sich auch nach primären Symbolen extrapolieren, weil, wie in Kapitel 2 ausgeführt, religiöse Metaphern wieder auf primären Symbolen fußen. Daher könnte man auch sagen, daß von religiösen Metaphern weniger verstanden wird, wenn das Verständnis der primären Symbolen, auf denen diese Metaphern fußen, fehlt.

Ob dies sich bestätigen läßt, wird zukünftige Forschungsarbeit zeigen müssen. Der entwickelte symboldidaktische Rahmen enthält aber das Versprechen, ein sinnvoller Interpretationsrahmen für diese empirisch-theologische Forschung zu sein. Auch die entwickelte Unterrichtstheorie für das Lernen von religiösen Metaphern, insbesondere von Parabeln und Gleichnissen, hat sich als effektiv erwiesen. Sie soll aber in Hinsicht auf die affektive Erarbeitung von Symbolen und Metaphern erweitert werden. Viel muß noch weiterhin untersucht werden, aber die Ergebnisse dieser Forschung versprechen einen fruchtbaren Weg für zukünftige Forschungen.

Literatur:

- Arens, E. (1982), Kommunikative Handlungen. Die paradigmatische Bedeutung der Gleichnisse Jesu für eine Handlungstheorie, Düsseldorf.
- Baudler, G. (1986), Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse. Das erzählerische Lebenswerk Jesu - ein Zugang zum Glauben, Stuttgart/München.
- Black, M. (1979), More about Metaphor, in: A.Ortony (ed.), Metaphor and Thought. London/New York/Melbourne, 19 - 43.
- Cook, T.D./D.T. Campbell (1979), Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings, Boston.
- Groot, A.D. de/R.F. van Naerssen (1977), Studietoetsen construeren, afnemen en analyseren. Deel I/II, Den Haag.
- Halbfas, H. (1982), Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf.
- Hermans, C.A.M. (1987), Moralerziehung und Überlieferung, in: RPB 19, 152 - 164.
- Kjågaard, M.S. (1986), Metaphor and Parable. A systematic Analysis of the specific Structure and Cognitive Function of the Synoptic Similes and Parables qua Metaphor, Leiden.
- Lans, J. van der/L. Vergouwen (1986), Onderzoek rond de godsdienstige opvoeding, in: Praktische theologie (13), 116 - 160.
- MacCormac, E.R. (1983), Religious Metaphors: Mediators Between Biological and Cultural Evolution That Generate Transcendent Meaning, in: Zygon (18)1, 45 - 65.
- MacCormac, E.R. (1985), A Cognitive Theory of Metaphor, Cambridge (Mass.).
- MacFague, S. (1983), Metaphorical Theology. Models of God in Religious Language, London.
- Reigeluth, Ch.M. (1983), The Elaboration Theory of Instruction, in: Ch.M. Reigeluth (ed.), Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status, Hilldale N.J.
- Ricoeur, P. (1971), Kwaad en bevrijding. Filosofie en theologie van de hoop. Hermeneutische artikelen ingeleid door Ad Peperzak, Rotterdam.
- Ricoeur, P. (1975), Biblical hermeneutics, in: Semeia (4), 29 - 148.
- Ricoeur, P. (1981), The „Kingdom“ in the Parables of Jesus, in: Anglican Theological Review, 165 - 169.
- Scharfenberg, J./H.Kämpfer (1980), Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung, Olten/Freiburg.
- Stachel, G. (1987), Zeigen und Erzählen. Präsentative Symbole in der religiösen Erziehung, in: V.Hertle/M.Saller/R.Sauer (hrsg.), Spuren entdecken. Zum Umgang mit Symbolen, München, 97 - 107.
- Weder, H. (1978), Die Gleichnisse Jesu als Metaphern (FRLANT 120), Göttingen.